

## O EDUCADOR NEGADO: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES DE RESGATE DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE ANÍSIO TEIXEIRA\*

Marilu Fontoura de MEDEIROS\*\*

Ana Maria Petersen MARTINS\*\*\*

**RESUMO:** O presente artigo, parte de um projeto de pesquisa em andamento representa, antes de tudo, nossa inconformidade com o tratamento que vem sendo dado a Anísio Teixeira na análise de seu pensamento pedagógico e a suas obras. Com o esboço subjacente de seu ideário, trazemos abordagens de outros autores sobre o traço ideológico do trabalho de Anísio Teixeira, destacando o maniqueísmo de algumas análises, principalmente quando estruturadas com o entendimento do ontem através dos eixos históricos de análise dos quais dispomos hoje.

**PALAVRAS-CHAVE:** Anísio Teixeira; História da educação brasileira; Educador Brasileiro; Filosofia da Educação.

\* Pesquisa intitulada "Anísio Teixeira: um falso progressista e tributário do liberalismo americano ou um representante do pensamento radical no Brasil", apoiada pelo INEP/MEC.

\*\* Doutora em Educação/UFRGS. Prof. Titular UFRGS. Professora do Programa de Pós- Graduação em Educação/PUCRS. Pesquisador do CNPq.

\*\*\* Mestre em Educação/UFRGS. Professora Assistente. UFRGS/FACED. Chefe de Depart./FACED/UFRGS.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo representa o esboço de um trabalho mais amplo que busca resgatar, com suas contradições, o pensamento de Anísio Teixeira no ideário pedagógico brasileiro. Como parte de um projeto de pesquisa este texto assume uma dimensão reflexiva acerca do tema, com vistas à retomada de um processo em sua dinâmica e concreticidade, no qual o aludido autor se inclua como um dos sujeitos da história na construção da democracia brasileira. Nesses termos, o artigo privilegia estudos, enquadrados como produção científica, que analisam a obra e o autor.

Anísio Teixeira é um dos educadores brasileiros sobre o qual encontramos as mais antagônicas opiniões. Enquanto elogiado, respeitado e amado por uns, é duramente criticado e, até mesmo, excluído por outros. Se procurarmos um consenso poderemos encontrá-lo no fato de que quem o conheceu, pessoalmente ou através de suas obras, não permaneceu incólume a sua passagem, a sua força de trabalho e a luta por idéias democráticas em um Brasil ainda predominantemente oligárquico.

Como representante da Escola Nova, sua postura político-pedagógica tem sido alvo de duras críticas: análises empreendidas de forma sistemática em diversificados estudos, assumindo uma posição radical da realidade em uma perspectiva de cunho emancipatório, colocam-no como um liberal. Não há, na grande maioria desses estudos, sequer uma abertura para um pensamento como progressista ou limite, considerando as condições históricas de sua época (Gandini, 1980; Monarcha, 1991). Poucos são os educadores que o analisam, como Ribeiro (1960), Teixeira (1985), Fernandes (1989) e Nunes (1991), através de uma abordagem mais equânime, na qual propõem uma visão político-pedagógica, contextualizada ao nosso tempo e aos nossos referenciais sócio-políticos mais críticos do ponto de

vista de uma relação estrutural desigual, assim como aos referenciais possíveis à trajetória de Anísio.

E essa inserção num processo liberal, o qual não negamos - embora discorremos da direção das análises realizadas, enquadrando numa dimensão pouco representativa, em seus condicionantes históricos, dos interesses genuínos por uma educação para todo o povo brasileiro. Parte do desenho dessa moldura, que é ideológica, pois que se utiliza da ótica de um presente crítico, apesar de ortodoxo, ao olhar o passado (Sodré, 1986), tem gerado o conseqüente abandono do estudo e a reflexão crítica sobre educadores como Anísio Teixeira. Essa emolduração é pejorativa, uma vez que joga com a exclusão, lidando maniqueísticamente com a noção de "isto OU aquilo", sem superá-la pela perspectiva na qual se inclui o "isto E aquilo" (Habermas, 1987, 1990; Guattari, 1986).

Entretanto, por um lado, esses estudos sobre Anísio cumprem uma função de provocar reflexões sobre a teoria, gestando reações positivas para o debate acadêmico e para o enriquecimento da historiografia pedagógica brasileira; por outro lado, contraditoriamente, auxiliam a gerar, não pela denúncia ou classificação, mas pela exclusão, entre outros fatores, a noção de "tábula rasa" na educação e na própria política brasileira, dando a idéia de que tudo está por fazer ou por ser criado. Continuamos, metaforicamente, a "reinventar a roda". Gandini, dessa maneira o define como um liberal, com quase todo o ranço atribuído, hoje, ao liberalismo e ao seu herdeiro mais direto e dileto, o neoliberalismo:

*"Anísio Teixeira pode ser entendido como um tributário do liberalismo americano conservador, enquanto o liberalismo brasileiro é um tributário do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo" (1980, p.211).*

Autoras como Teixeira, em um dos melhores trabalhos sobre Anísio, não evidencia o mesmo cunho excludente, deixando subjacente, no entanto, uma certa depreciação, quando afirma:

*"Portanto, entender Anísio como um liberal avançado-igualitário cujo pensamento se coloca antagônico às velhas oligarquias não parece ser a conclusão mais lógica. Na verdade, o traço de união entre ambos, que deve orientar nossa análise, é o fato de que, embora haja um nível de oposição, tem um ponto de referência comum: o sistema capitalista"(1985, p. 133).*

As expressões emitidas, neste e em outros estudos, ao mesmo tempo que desvelam o véu do ideológico, parece que o velam, no sentido em que ignoram as contraditórias condições de resistência à estrutura capitalista, de superação da falsa legitimação e da luta pela instauração de uma razão ampliada, como bem a define Habermas (1990), ficando, assim, "prisioneiros de suas próprias críticas". Manifestações dessa ordem instaram-nos a examinar outros argumentos, buscando no debate acadêmico, explorar um veio fértil e fundamental, qual seja o de questionar, desvelando o ideológico, como propõe Warde (1990), certezas construídas sobre um pensamento que tem horror à teoria e à história, determinando a necessidade de "abalar pilares", de "mexer com a gênese".

É construindo/desconstruindo sobre/com essas argumentações e contra-argumentações que estamos imersos no estudo de Anísio Teixeira, bem como daqueles que dele fizeram seu objeto de estudo. Nesse sentido, nossa imersão está se fazendo, entre outros documentos, pela análise de mais de 250 referências de produções do autor em questão (Medeiros e Martins, 1989). Seja pela extensão, seja pela complexidade do tema, temos um trabalho difícil de ser enfrentado tanto na pesquisa que fazemos quanto nas próprias dimensões deste artigo. E, nesse sentido, podemos incorrer no risco exposto pela crítica de um de nossos pares, através da qual "o procedimento inicial de abrir o campo para a fala... (possa ocupar) todo o espaço sem que... (reste) tempo para finalmente falar". Procurando cobrir essa lacuna, frisamos no texto a condição de um gerador de questões, de hipóteses e de abertura de um espaço público de discussão e de ressonância sobre um estudo em processo, assumido em suas contradições, avanços, estabilizações e recuos.

Como espaço de reflexão e de auto-reflexão estamos vendo emergir ao longo da pesquisa alguns argumentos/posicionamentos dos quais nos valem neste artigo, no sentido de orientar a leitura dos diferentes textos que trataram da obra de Anísio. Empreendimento como esse visa demarcar a força do ideológico, além da necessidade de seu desvelamento a fim de refletir sobre valores e idéias a resgatar do pensamento de Anísio Teixeira. O primeiro, de Nelson Werneck Sodré sobre o entendimento historicizado de conceitos ; o segundo, de Lucien Goldmann, sobre o exame da totalidade no particular e vice-versa; o terceiro, de Florestan Fernandes, numa posição contextualizada do próprio autor objeto do estudo.

A primeira idéia, de Sodré, trabalha com a dimensão de historicização, como base para categorias de análise e de julgamento:

*"Os conceitos são historicamente condicionados (...). Cabe o cuidado de distinguir as diferenças entre a fase que gerou o conceito e aquele em que ele é utilizado, entre a área em que surgiu como generalização teórica e a fase apreciada. Trata-se, no fim de contas, de passar do universal ao particular, e do particular ao universal, entendendo a íntima ligação entre um e outro e seu caráter dialético". (1976, p. 1).*

Sodré explora uma relação de historicização, o que nos permite questionar, no mínimo, qual a condição do Brasil oligárquico da época; qual o interesse que defendia Anísio e seu grupo; a que interesses eles se colocavam contra; o que representava uma postura liberal no Brasil no final dos anos 20 e início dos 30; o que demarcava e implicava em uma defesa liberal em relação ao que ocorria no mundo como um todo; quando e como o liberalismo passou a ter um caráter eminentemente conservador; como tantos educadores da estirpe de um Fernando de Azevedo, de um Paschoal Leme, de um Florestan Fernandes se aliaram a Anísio em prol de um interesse comum; poderiam todos ser classificados com a mesma radicalidade; enfim, como diz Sodré, o que havia de universal nesses particulares e de particular nesse universal ? Nesse sentido, buscar entender Anísio e sua obra,

desafio com o qual, ainda, nos defrontamos no cotidiano da pesquisa representa uma das formas de visualizar o pensamento educacional brasileiro em seus avanços e recuos, resgatando parte de nossa cultura, além da tentativa de compreender um homem que em pleno regime do Estado Novo afirma ser a democracia,

*"acima de tudo um modo de vida, uma expressão ética de vida e que tudo leva a crer que o homem nunca se encontrará satisfeito com alguma forma de vida social que negue essencialmente a democracia". (1936, p. 35).*

Em segundo, é imprescindível, na nossa perspectiva, a argumentação de Goldmann, na mesma linha defendida por nós e por Sodré:

*"Não cremos que o pensamento e a obra de um autor possam ser compreendidos por si mesmos se permanecemos no plano dos escritos e mesmo no plano das leituras e das influências. O pensamento é apenas um aspecto parcial de uma realidade menos abstrata: o homem vivo e inteiro. E este, por sua vez, é apenas um elemento do conjunto que é o grupo social. Uma idéia, uma obra, só recebe sua verdadeira significação quando é integrada ao conjunto de uma vida e de um comportamento. Além disso, acontece freqüentemente, que o comportamento que permite compreender a obra não é a do autor, mas o de um grupo social (ao qual o autor pode não pertencer) e, sobretudo, quando se trata de obras importantes, o comportamento de uma classe social. Pois o conjunto múltiplo e complexo de relações humanas que envolve todo o indivíduo cria muito freqüentemente, rupturas entre sua vida cotidiana, de um lado, ou então só deixa subsistir entre elas uma relação demasiado mediatizada para ser praticamente acessível a qualquer análise pouco precisa" (1979, p. 3).*

Com o pensamento de Goldmann desejamos enfatizar a necessidade não só de contextualização concretamente historicizada como também a necessidade de apreensão da vida como um todo, não só do autor como de sua época; inclui aqui suas possibilidades e limitações. Ou ainda, aquilo que Goldmann definiu como a "consciência possível" de uma determinada época. Esta constitui-se em uma das

razões pelas quais questionamos as análises do pensamento e da trajetória de Anísio com os eixos históricos de que hoje dispomos, muito menos pelo avanço de nossas consciências e muito mais pelo avanço das condições históricas que nos possibilitaram desenvolver tais configurações.

Concordamos, no entanto, com as críticas ao liberalismo enquanto resposta aos problemas do Brasil e do mundo, bem como com as propostas de seu herdeiro, o neoliberalismo, advindo em nível mundial da Nova Direita, como uma categoria viesada de análise. Da mesma forma concordamos, no que pode parecer contraditório, com as críticas feitas no presente, a partir de um referencial que manteve os eixos históricos do passado.

Nessa mesma linha de argumentação, já referenciado-se a Anísio, diz Florestan Fernandes:

*"A primeira coisa que gostaria de fazer é uma saudação a Anísio Teixeira para recuperar aquela figura humana que deu tanto aos outros e recebeu em troca a exclusão. É uma homenagem que não pode ser singular, porque ele é uma homenagem a uma geração muito ampla (...) E, se podemos dizer que eles advogaram a causa de uma concepção burguesa da revolução educacional, é preciso atribuir grandeza histórica a este problema da evolução, porque pretendiam por aí ocupar os espaços de uma civilização que não tinha chegado ao Brasil até o fundo de suas potencialidades. Portanto, queriam passar o Brasil a limpo, por o Brasil na idade histórica em que eles viviam. Lutaram denotadamente. Lutaram contra cruzados (...) Se nós temos, hoje, a obrigação de partir de outros pontos mais avançados, esse não é um dele, é um problema da história. A história deslocou os seus eixos e nós fomos colocados dentro de uma perspectiva mais avançada e podemos discernir transformações ainda mais profundas, alimentar esperanças que ele não ousou insuflar nos seus companheiros e nos seus seguidores e, ao mesmo tempo, colocar o ideário educacional dentro da ação transformadora do homem " (1990, p. 5).*

Florestan Fernandes foi extremamente feliz nessa exposição; suas palavras

representam idéias que estamos tentando defender ao longo de todo o projeto, principalmente quando da análise dos estudos que apresentam o ideário pedagógico de Anísio. Na busca desse ideário, procuramos não lidar com princípios de descartabilidade e de dogmatizações incoerentes com o estatuto ideológico que julgamos defender e com a racionalidade que acreditamos possuir (Habermas, 1988), pois, se pressupomos e advogamos um interesse emancipatório e autônomo, expressão de uma racionalidade crítica no uso do conhecimento (Habermas, 1987, 1990), urge a clarificação de nexos entre teoria e prática, entre o dizer e o fazer. Nesses termos, um pensamento que se julga reflexivo implica trazer em si o germe de sua proposta de superação, de transformação, não lidando com a ótica da exclusão, do maniqueísmo e da dicotomização.

Alguns estudos indicados até aqui, com abordagens diferenciadas pelo destaque e/ou especificação do objeto de análise e pela estrutura formal, denotam um mesmo conteúdo e propósito no trato com a obra e o autor.

Como contraponto e espaço para novas reflexões o trabalho do qual este artigo representa um dos delineamentos preconiza algumas ênfases que incluem:

- categorias mais amplas e essenciais à compreensão da obra e do entendimento do autor;
- análise e julgamento da visão de mundo atribuída ao liberalismo, em função do contexto epocal no qual ocorreram, e não com uma leitura comumente depreciativa que hoje fazemos;
- busca de idéias essenciais - núcleos germinativos;
- como mais relevante que a rotulação histórica e não historicizada com os eixos históricos da crítica ortodoxa e, conseqüentemente, não vinculada à totalidade das contradições que lhe deram origem;
- entendimento, como afirma Nunes (1991), do sujeito-singular para, a partir dele ou apesar dele, ver emergir o sujeito-coletivo ;
- exigência de certa humildade intelectual para pensar, como Fernandes (1990),



nos compromissos que a história nos impõe em sua condição concreta.

A partir desse delineamento expomos, de forma preliminar, questões consideradas essenciais no pensamento de Anísio Teixeira, propondo uma reflexão sobre os contornos de sua proposta político-pedagógica (Medeiros e Martins, 1992). Como já afirmamos, esta postura se embasa na crítica às críticas feitas, nas quais há ênfase no rótulo, isto é, a catalogação historicizada, embora contextualizada em marxismos ortodoxizados, ou mesmo quando enquadradas como um pensamento de direita.

## ESTUDOS SOBRE ANÍSIO: ARGUMENTOS E CONTRA-ARGUMENTOS

Apresentamos a seguir, conforme proposta contida no presente documento, manifestações de autores que desenvolveram estudos sobre Anísio Teixeira procurando estabelecer certa comparação, confrontação e/ou negação através do pensamento do próprio autor em tela, com vistas à constituição de novos estudos, assim como ao resgate de seu ideário.

Alguns, como o de Schneider, fazem uma releitura de Anísio com a moldura do liberalismo, defendendo-o pois

*"numa atmosfera social, cultural e política liberal-progressista, a ideologia da classe dominante deixa de ser a ideologia de todas as elites componentes da classe dominante. Escolas, educadores, pesquisadores e políticos podem, assim, constituir forças inovadoras capazes de promover mudanças profundas numa conjuntura de desenvolvimento econômico e social progressista. Portanto, a escola pode superar suas limitações de aparelho ideológico do estado até mesmo aplicando a política econômica que possa be-*

*neficiar as classes mais favorecidas" (1986, p. 14).*

A leitura até certo ponto ingênua, mesmo que lutando contra o imobilismo, representa o que o próprio Anísio critica, ao afirmar que esse modo de encarar o problema pode tomar as causas pelos efeitos e vice-versa. Nesse sentido, há um escamoteamento das reais condições estruturais da sociedade como se, a partir daí, fosse possível enfrentá-la.

Outros, como Gandini, em nome do discurso, fazem a apologia dos "pecados do liberalismo" carregando junto as idéias do autor. O rótulo político ou seu suposto funciona como mediação não dialética, weberiana, para a obliteração ou enfraquecimento do pedagógico. Há uma depreciação de seu valor como um pensador radical, considerando o seu enquadramento como **"um tributário do liberalismo americano conservador"** (1980, p. 212).

Entendemos que Gandini, habermasianamente, procurou ser veraz, verdadeira, justa em busca da legitimidade ao lidar com rigor no emolduramento do pensamento de Anísio. Entretanto, nessa sua intenção denunciativa houve o realce da moldura, pouco qualificando a pintura ou o quadro feito pelo autor na complexa realidade brasileira e mundial de sua época.

Os estudos de Teixeira (1985), de Geribello (1977), de Nunes (1991), os apresentados no trabalho organizado por Abreu (1960) e manifestações de Cunha (1978) representam um esforço de identificação do discurso pedagógico de Anísio Teixeira. Nunes (1991) trabalha com o ideário do autor, buscando resgatar o positivo, sem descuidar as contradições, apontando a construção/reconstrução pública de uma subjetividade coletiva pela luta de uma Reforma que contemplasse a cada um e a todos.

Teixeira (1985), não deixa de apontar as contradições e os limites do pensamento de Anísio, explicitando, por outro lado, o discurso pedagógico e o seu alto significado para a educação. Como uma superação do estudo de Gandini (1980),

Teixeira consegue fazer uma análise ideológica, evitando, na expressão do senso comum, "jogar fora a água do banho da criança, carregando junto a própria criança". Em busca do significado pedagógico do autor a pesquisadora (1985) analisa a produção de Anísio a partir de uma contextualização sociopolítica e econômica, na qual destaca dimensões como individualismo, igualdade, liberdade e democracia. Essas dimensões, quase sempre, retornam ao escopo do liberalismo, ressalvada a condição de época; contestamos nesse estudo, no entanto, o enquadramento de Anísio em valores tais como individualismo.

É dentro dessa moldura liberal, sem a consideração do deslocamento dos eixos da história, como bem definiu Fernandes, que trazemos posição defendida por Anísio Teixeira, o que não permite caracterizá-lo numa dimensão de "individualismo":

*"Como se vê, a educação escolar existente não penetrava profundamente nenhuma grande camada popular e se caracterizava perfeitamente como uma educação da elite, eufemismo pelo qual significamos o fato da educação não atingir senão os filhos de pais em boa situação econômica na sociedade.*

*Toda sociedade sobrevive à custa de um mínimo que permita aos pais de certo nível social, manter, nesse nível social, os próprios filhos. No início deste século, embora o patriarcado rural já se achasse em desagregação, a nova sociedade mercantil emergente e que o sucedera, guardava ainda os moldes velhos de educação para as profissões liberais, que vinham, de certo modo, satisfazendo as suas ambições ainda eivadas do vitorianismo caboclo do tempo da monarquia. Na década de 20 é que começa a ebulição política e social, que deflagra, afinal, na revolução de 30, e com a qual ingressamos em um período de mudança, mais caracterizadamente representado pelo desenvolvimento da industrialização na vida nacional. Como se comportou, durante o referido período, o nosso sistema educacional? Até que ponto se modificou para atender às novas necessidades do País? (Teixeira, 1984, p.394-395).*

É o próprio Autor quem faz outros questionamentos aos interesses que dirigem tais propostas:

*"Estas têm sido as questões que agitaram e continuam a agitar o debate em torno dos problemas do ensino brasileiro. Dois pontos poderão nortear a nossa análise: caráter ou natureza do ensino necessário ou bastante para a sobrevivência da sociedade agrário-mercantil de antes de 30; reconstrução indispensável desse ensino para atender aos imperativos do novo estágio da vida nacional, assegurando-lhe a estabilidade e o progresso. Desejariamos mostrar como não bastaria expandir o sistema arcaico e ornamental do ensino de antes de 20, mas reconstruí-lo em novas bases, para atender não já apenas a imperativos de sobrevivência da elite, e sim a imperativos de formação de todo um povo em vigoroso processo de mudança de civilização" (Teixeira, 1984, p. 394-395).*

Fica presente na argumentação a luta por uma escola que contemple a todos e a cada um, embora num marco de garantia da estabilidade e do progresso, denunciando o sistema dual, excludente e discriminatório que privilegia exclusivamente as elites.

No estudo de Gandini (1980), embora com certo sectarismo, há propostas de exame do pensamento e das contribuições de Anísio Teixeira, a partir da análise de um conteúdo teórico da obra do autor

*"ao nível do discurso e da prática, e num determinado período: (...) enquanto ideólogo da educação e também militante em cargos públicos. (...) Os limites do pensamento e da prática de Anísio Teixeira são marcados, de forma global, pela ótica burguesa, assumindo portanto a sociedade capitalista como justa, escamoteando o problema da divisão social do trabalho e aceitando a ideologia da neutralidade da escola. (...) O educador que aqui representa o centro de nossas preocupações, pode e deve ser considerado um elemento representativo do pensamento capitalista moderno, tributário do liberalismo conservador americano, (...) é ele tributário também da tradição de composição da elite política brasileira entre*

Em nossa percepção, Gandini apegar-se entre outros fatores, à origem de classe de Anísio e, sobre ela, mesmo que não explicita, estrutura ideologicamente o argumento, o que lhe permite enquadrá-lo como um liberal conservador. Sem querer traçar um paralelismo com Marx, seria um artifício ideológico, se examinássemos a sua defesa da condição de classe social como único interlocutor válido. O que vêm sendo questionado por neomarxistas na retomada da subjetividade marxiana e da dimensão intersubjetiva da transformação das condições concretas, não é suficiente para declará-lo como um pensador não válido (Vares, 1989; Konder, 1992).

Ribeiro (1960, 1986), por diversas vezes se pronunciou sobre Anísio Teixeira, destacando a articulação de um pensamento engajado na defesa da escola pública, da educação do povo, da democratização do ensino, da formação do homem comprometido com a causa educacional brasileira. Porque será difícil, questiona o próprio Ribeiro, para tantos educadores brasileiros visualizarem Anísio neste quadro:

*"Anísio Teixeira é o pensador mais discutido, mais apoiado e mais combatido do Brasil. Ninguém como ele provoca a admiração de tantos. Ninguém é, também, tão negado e tem tantas vezes o seu pensamento deformado" (1960, p. 230).*

Geribello (1977), busca explorar o pensamento de Anísio apoiada, essencialmente, em duas idéias básicas, nas quais se destacam o redimensionamento da educação a partir do entendimento da sociedade brasileira e da escola; a ênfase no experimentalismo e no processo democrático, representando um dos primeiros estudos sistemáticos de quem não conviveu diretamente com o autor.

Meurer (1977), ao trabalhar com as bases filosóficas do pensamento desse educador, destaca a dimensão democrática presente em sua obra pedagógica. Ferro (1984), na monografia "Anísio Teixeira, democrata da educação", defende a idéia de que o valor intrínseco de seu pensamento está acima dos sectarismos e é,

também, sob esta ótica que lê as afirmações de diversos autores nacionais que se referiram a Anísio.

Schaeffer (1988) propõe um estudo da vida pública de Anísio, pinçando seu pensamento pedagógico. Nesse trabalho, se insere o exame de formação deste pensamento, sua abordagem democrática com enfoque liberal. A análise das contradições como pensador e homem público não impedem que desconheça sua condição como um dos maiores educadores da realidade brasileiro que, no seu tempo e com seus limites, tentou pensar com radicalidade os problemas da educação em nossa sociedade; no entanto, independente de uma ação reparadora, a seleção dos materiais examinados não leva em consideração a época em que estes foram gestados.

Nunes (1991) trabalha com a gênese da construção da identidade do educador, destacando o engendramento da sua opção, seu papel na luta pela democratização da educação. Evidencia com essa estrutura a possibilidade de, no individual, poder redescobrir a formação e luta de um sujeito-coletivo. A partir do que atribui ser **"a voz da consciência"**, e, especialmente, a **"migração do desejo"**, verificamos o contraditório, o ambivalente, mas possível no que denomina de **"as imagens da cidade nas imagens da escola"**, concluída através da **"poesia da ação"**, com a chance da construção desta identidade. Nunes propõe um estudo que praticamente sem o dizer explora o dialético e as possibilidades a partir de impossibilidades.

Finalmente, Viana Filho (1990), faz um estudo até certo ponto pessoal e intimista sobre Anísio, embora extremamente documentado, destacando as contradições do autor em estudo, suas caracterizações mais de fundo, enfrentando o tema como a **"polêmica da educação"**. Nesse, as reflexões trazem o viés, só que assumidos em defesa do autor. Mesmo assim, Viana Filho tem a vantagem de, ao mesmo tempo, enfatizar o positivo e expor o contraditório.

Os estudos de Geribello (1977), Meurer (1977), Schaeffer (1988), Viana Filho (1990) trazem em seu bojo um processo de recuperação da figura e do pensamento de Anísio Teixeira em fases e idéias pedagógicas defensáveis. Não obstante o valor

reparador de seus trabalhos, estes trabalhos não chegam a explorar as contradições, os platôs, as crises fundamentais do autor, historicamente postados. Contraditoriamente, mesmo que os critiquemos, Cunha (1978), Gandini (1980), Teixeira (1985), Nunes (1991) estabelecem o olhar crítico, permitindo o que Habermas (1988, 1991), Marx e Engels (apud Vares, 1989) propunham, qual seja, o de desvendar o véu que encobre as ideologias, proporcionando as condições para a conquista ou impedimento da emancipação, pois "esta não é uma condição dada"; dada é a sua colocação entre parênteses.

Alguns trabalhos, nesse sentido, têm se pautado por críticas que impedem de sequer pensar a sua obra e nas quais predominam:

- influência marcante de Dewey ;
- entusiasmo pelas idéias de escola e vida, ligadas ao pragmatismo americano subsumidas em sua negatividade, como se a escola fosse assumida como não vida ;
- vinculação direta com o liberalismo americano conservador ;
- defesa de um liberalismo(enquadrado como rançoso em sua base) no máximo, como igualitário ;
- trabalho com o governo de Getúlio Vargas (como desqualificativo ou qualificativo) que, de qualquer maneira, o desqualifica, seja pela partidarização ou pela ingenuidade destas mesmas análises ;
- destaque de certas expressões de seu pensamento de forma não historicizada em seus conceitos e na análise de uma consciência possível.

A indicação dessas e de outras pesquisas realizadas com base na figura e no pensamento pedagógico de Anísio Teixeira têm como propósito, como já frisamos, trazer à cena acadêmica a obra do autor.

A sensação de perda do autor, da obra e do significado que buscamos refletir e resgatar se configura, essencialmente, na medida em que a qualidade e o colorido liberal pejorativo atribuídos ao trabalho de Anísio Teixeira, não ressalvam a

condição deste atributo na época em que ele foi gestado. Este argumento enquanto contra-argumento se fortifica, se justifica e ganha novo ânimo, uma vez que interlocutores como Florestan Fernandes, Durmeval Trigueiro Mendes, Darcy Ribeiro, Clarice Nunes, entre outros, se constituem em figuras de endosso ao nosso pensamento. Estes autores se posicionam historicizadamente quanto à contribuição pedagógica do autor em questão, analisando um pensamento não produzido hoje, evidenciando o deslocamento do eixo da história, tal como vem ocorrendo em escala mundial.

Não desejamos e não seria lícito, pela própria condição do trabalho no qual estamos imersos, desconhecer ou ignorar o suporte ideológico que pontua, em sua essência, o pensamento de Anísio Teixeira. Entretanto, tal como enfatiza Trigueiro Mendes, aspiramos, de forma contextualizada e concreta, poder descobrir e desvelar o núcleo germinativo das suas idéias, algumas delas defendidas, hoje, por todos os matizes ideológicos mesmo que sem vinculações expressas e declaradas com esse núcleo.

A procura de contextualização e concretude centram-se na consciência da realidade ambígua de um país que dominado em grande parte por uma ordem mundial asfixiante, a qual não tem acesso ou até desconhece, privilegia a desigualdade em nome de um discurso de uma igualdade formal, cultua a intransparência em nome de um jogo ético e da regra explícita, estabelece um discurso de privilegiamento de todos, embora discrimine e exclua a muitos dos bens culturais e do capital cultural nele presente. Essa mesma ambigüidade gera uma luta pela igualdade real, uma busca de transparência e desenvolvimento de uma ética fundada em princípios socializantes e uma luta pelo **privilegiamento da ótica de inclusão** no lugar da ótica da exclusão.



## PROCESSO DE DESVELAMENTO DO NÚCLEO GERMINATIVO DE SUAS IDÉIAS

Tendo presente este contexto e o de Anísio, exploramos temas como suporte para o desvelamento de seu núcleo germinativo em contraposição aos estudos feitos sobre ele (Medeiros e Martins, 1992), através de alguns dos temas mais caros a Anísio:

- democracia e direito à cultura;
- educação e escola;
- escola pública e escola única;
- formação do cidadão e equacionamento do individual e do coletivo;
- ciência e técnica na formação do cidadão;
- currículo, construção do conhecimento.

Selecionamos para este artigo algumas falas como ponto e contraponto, em relação ao autor e a seus críticos. Em nossa percepção, os estudos de Teixeira (1985) e de Nunes (1991), fora os desenvolvidos por aqueles que com ele conviveram e dele foram parceiros, assumem a questão do contraditório, da possibilidade de enfocar “o sujeito-singular, abrindo espaços para a redescoberta do sujeito-coletivo”.

Os temas levantados a seguir e delineados representam muito mais uma proposta de contra-argumentação às análises que exploram seu ideário mediatizadas por um viés ideológico destrutor no sentido da reificação, da dogmatização e da separação do produtor de seu trabalho, em circunstâncias materiais concretas e específicas a seu tempo. Pressupomos que, assim, muitas bandeiras defendidas contemporaneamente, com a cor da revolução histórica e do nunca pensado antes,

possam ser redimensionadas em relação à sua origem e, em grande parte, a um de seus maiores defensores, desde que assumidas em suas contradições e em seus limites.

Ao tratarmos da dimensão de “**democracia e direito à cultura**”, trazemos a postura de Anísio frente a uma estrutura oligárquica, quando propõe a socialização de um saber, restando delinear as fronteiras e interesses desse saber. Condicionando a seus limites históricos, ao seu entendimento de democracia e de cultura, especialmente o primeiro, parece superar os condicionantes estritos do liberalismo. A lucidez como vê o problema, mesmo estando envolvido por ele, é demonstrada quando diz:

*“A questão nacional tem se constituído, no Brasil, a questão por excelência para as soluções apressadas, desse espírito mais patriótico do que lúcido. O primeiro erro que se origina de tal modo sentimental de encarar o problema é o de tomar as causas pelos efeitos e os efeitos pelas causas” (Teixeira, 1936, p. 21).*

Este tema é recorrente em suas obras, embora nelas não emerga a condição do conflito de classe no interior da instituição-escola; a ela cabe numa proposta ingênua, equacionar grande parte da solução do problema socioeducacional, conforme o autor afirma (1968a):

*“a igualdade de oportunidades manifesta-se pelo **direito à educação e pela continuidade** (grifo do autor) do sistema de educação, organizado de forma a que todos, em igualdade de condições, possam dela participar e nele continuar até os níveis mais altos (idem, 1986a, p. 43).*

Anísio apresenta essas ponderações, baseando-se na crítica ao puro Estado Liberal, ainda que assumindo a dimensão liberal da igualdade de oportunidades, pressupondo

*“a transformação do sistema educacional de natureza dual” (Ibidem, p. 44)*

ou mesmo

*"ao que fosse existir no pior Estado Liberal, como ocorreu em nosso Brasil Império" (Ibidem, p. 71).*

Explanando sobre a universidade e a liberdade humana:

*"Escolas, universidades, profissões são governadas por leis e regulamentos elaborados pelo Estado e por autoridades menores, nomeados pelo Estado, simples prepostos burocráticos, (...) havendo muitos que até se horrorizam com a idéia de autonomia e de governo pelos seus pares, preferindo a proteção do príncipe, que a liberdade organizada de suas próprias instituições" (Ibidem, 1954, p.26-27).*

Ao abordar a **"educação e escola"** estamos destacando as bandeiras de Anísio por uma escola que privilegie a todos:

*"Dizer-se que a educação é um direito é o reconhecimento formal e expresso de que a educação é um interesse público, a ser promovido pela lei" (Ibidem, 1968b, p.48).*

Poderíamos afirmar com razoáveis pretensões de validade (Habermas, 1988) se, seria isso, a defesa do elitismo e dos interesses espúrios de uma burguesia, que fazia concessões a outra classe? Não seria uma condição limite de sua época como apontada por muitos intelectuais?

Ainda é o autor quem afirma:

*"Antes de mais esclareçamos que não são as escolas as responsáveis pelas transformações do espírito da sociedade. As escolas são como os romancistas, também acusados de corromperem a sociedade. Elas como eles, refletem, tão somente, o que já vai pela sociedade" (Ibidem, 1934, p.20).*

Por sua vez, na questão **"escola pública e escola única"**, esboçamos o enfrentamento de Anísio com os setores mais conservadores do clero e da socieda-

de, através da defesa de uma escola pública leiga, livre de imposições da Igreja e do Estado, possível de ser difundida para todos. A luta pela abolição dos fundamentalismos marcou suas propostas.

Poderíamos questionar se a defesa da escola única, sem a dualidade da escola de ricos e da escola de pobres, representou somente uma concessão da burguesia. O próprio Anísio responde:

*"O nosso propósito não é este, mas o de demonstrar a necessidade de unificar o sistema educacional (...) por meio do qual os indivíduos se distribuirão na escala social de acordo com o desenvolvimento de suas potencialidades, sem nenhuma restrição de origem social". (Ibidem, 1968b, p. 49)*

Representou, intencional e ideologicamente, uma forma de acomodação das camadas médias e do operariado? Deixamos a defesa a cargo do autor:

*"A escola não pode ficar em seu estagnado destino de perpetuadora da vida social presente. Precisa transformar-se no instrumento consciente, inteligente do aperfeiçoamento social". (Ibidem, 1968b, p. 101)*

A dimensão que explora a questão **"formação do cidadão e equacionamento individual e coletivo"** está imbricada com as demais. Segundo Anísio:

*"dois deveres se depreendem dessa tendência moderna e se refletem profundamente em educação: o homem deve ser capaz, deve ser uma individualidade, e o homem deve sentir-se responsável pelo bem social. Personalidade e concepção social são os dois polos dessa nova formação humana que a democracia exige". (Ibidem, 1968a, p. 35)*

Da mesma forma,

*"O problema do conflito entre moral individual e a moral social tem sido (...) um problema mal posto. Não há moral individual. Há dife-*

*rentes morais sociais. O pensamento humano se processa pelos instrumentos de linguagem, hábitos, costumes e instituições, todos eminentemente sociais". (Ibidem, 1934, p.95-96)*

A formação da subjetividade e das intersubjetividades tem a ver com o tipo de sociedade em que se vive ou que se pretende construir. Mesmo que Anísio não tenha evidenciado, na nossa ótica, uma perspectiva mais totalizante não podemos acusá-lo de representante dos interesses da burguesia oligárquica. Como se construiria esse cidadão, se a essência dele se faz na construção da democracia e até que ponto isso seria possível na década de 30?

Na questão **"ciência e técnica na formação do cidadão"**, encontramos um dos momentos mais controversos na postura de Anísio Teixeira:

*"O problema brasileiro é o de readaptar a civilização ocidental ao nosso meio e às condições. Essa civilização é uma civilização da ciência e da técnica. Precisamos desses instrumentos. Seria muito longo inventá-los ou reinventá-los por nós mesmos". (Ibidem, 1936, p. 34)*

Embora tenha enfatizado a necessidade de uma ciência em atendimento às expectativas da coletividade, do bem comum, ainda pesa a ênfase ingênua na supervalorização da escola, nos enquadramentos científicos e nas condições individuais para esta produção.

Finalmente, na dimensão **"da construção do conhecimento"** Anísio apresenta outras controvérsias em termos da ação, da prática, da reflexão e da contextualização desse currículo.

*"Socialmente, fez-se uma escola paternalista, destinada a educar os governados, os que iriam obedecer e fazer, em oposição aos que iriam mandar e pensar, falhando logo, deste modo, ao conceito democrático que a deveria orientar, de escola de formação do povo, isto é, do soberano, numa democracia".(...) No entanto, tão arraigadas são as concepções que a instrução é algo de especial,*

*que só as escolas produzem, que se falar em aprender por experiência parece, as vezes, negar os aspectos instrutivos da escola. A concepção atual não é esta. Há um saber das coisas e um saber sobre as coisas. A escola tradicional julgava que lhe competia ministrar o segundo - o saber sobre, isto é, um saber que permitisse ao aluno, no melhor dos casos, falar sobre as coisas, revelar-se informado, emitir comentários inteligentes etc. As raízes deste tipo de educação são, como se pode bem sentir, aristocráticas. Era a educação da elite, destinada a formar uma classe de lazer ou de mando, gentil, autoritária e, se possível, transigente...". (Ibidem, 1956, p. 8-9)*

Mesmo retomando certos comandos engendrados por uma análise mais complexa e desvelatória, não retoma contradições básicas, o que nos faz voltar a necessidade primeira de captar o entendimento na prática de questões como saber, conhecimento, cultura e poder, nos quais se inserem as noções de democracia, de liberdade, de socialização crítica, de autonomia e de desenvolvimento moral em seu contexto histórico. Nessa linha, trazemos outra dimensão contraditória e provocativa.

"Não percamos de vista que a democracia surgiu (...) como uma reivindicação política e reivindicação sobretudo de ideais individualistas, em face da opressão da organização social ainda vigente no século dezoito. Tais reivindicações encontraram sua formulação teórica no liberalismo econômico (...); no liberalismo político (...) e no liberalismo ético-estético (...) à base de certo rousseauísmo (...). A falha da teoria individualista era, porém, não ser suficientemente individualista (...). O individualismo - na realidade apenas de alguns e não de todos os indivíduos - da teoria individualista permitiu a ascensão dos que tinham os meios econômicos, isto é, posses, terras e bens, e que, desse modo, dispunham também dos meios de se apropriarem dos novos conhecimentos a fim de aplicá-los, livremente, em seu proveito" (Ibidem, 1956, p.4-5).

## À GUIA DE QUESTIONAMENTO E CONCLUSÃO

É na busca do desvelamento das contradições, das organicidades, das unidades no variante que caminhamos. Ainda assim, temos nos questionado se podemos afirmar, categoricamente, como no estudo instigante e altamente reflexivo de Monarcha, que diz:

*"Anísio Teixeira exprimiu com fidelidade os princípios do pensamento reformador: ciência, industrialismo e democracia. Sabemos que entre dominação política e exploração econômica instala-se uma mediação fundamental que permite legitimar e naturalizar as duas instâncias: essa mediação é conhecida como ideologia, isto é, a construção de uma universalidade imaginária e de uma unidade ilusória no interior da sociedade de classes. A ideologia procura negar a divisão do social, ao mesmo tempo em que a repõe sobre novas bases, ditas racionais. (...) "*

*É neste prisma que poderemos detectar a produção ideológica conhecida como escolanovismo, que procurava fazer essa mediação fundamental entre a exploração econômica e a dominação política. Isto é, elidir a presença da particularidade: o domínio burguês sobre o conjunto a sociedade, ocultando-o sob uma universalidade abstrata; a autonomia da Nação enquanto sinônimo da industrialização. Eis o cume do otimismo liberal"(1990, p. 107-108).*

Acatando seus questionamentos de ordem epistemológica fica, para nós, uma dúvida: não será esta leitura feita pelo autor um aprisionamento no sentido benjaminiano e habermasiano da própria crítica que pretendeu fazer? Será que o ideário do escolanovismo foi tão hegemônico como Monarcha o categoriza, principalmente se trouxermos a reflexão proposta por Saviani (1985) em relação à tendência e correntes da educação brasileira?

De qualquer maneira, o trabalho de Monarcha é desafiador pois, como afirma Warde:

*"inicia a construção e a reconstrução histórica da educação pela crítica radical do escolanovismo - como ideário e como memória - é um princípio de fertilidade epistemológica inquestionável. (...) É certo que do modo como ele o faz é arriscado. (...)*

*Mas mexer com a gênese é sempre amiscado... Em primeiro lugar, fazer a crítica radical do escolanovismo no Brasil é condição necessária à desmontagem do pragmatismo que domina o pensamento educacional brasileiro. É trazer às claras o mediatismo desse pensamento que tem horror à teoria e à história. (...) Em segundo lugar, abalar um dos principais pilares do pensamento educacional brasileiro: a crença no caráter ingênuo e transplantado do movimento escolanovista no Brasil. (...) E, com isso, Monarcha introduz um terceiro e quiçá, o mais fundamental abalo nas certezas construídas pela memória de nossos mentores escolanovistas: não foram eles derrotados no jogo das forças que se amou na construção do nosso sistema de ensino" (1990, p. 9-10, in. Monarcha, 1990).*

De novo não estaremos usando o conhecimento, aqui analítico-crítico, como prisioneiros dos próprios critérios empregados na crítica? Como conciliar esses posicionamentos com os defendidos por Fernandes e Trigueiro Mendes? Será que foram tão "sábios" e "ideólogos" os representantes da Escola Nova, em relação às expectativas da classe dominante e à pressão política do Estado? Será que na "análise pendular da história" não estaremos passando do tributário do liberalismo conservador americano para o de ingênuo e, destes, para a figura do ideólogo maquiavélico-persecutório, no sentido de forjar um pensamento hegemônico, ou, pelo menos, entendido como um pensamento/ação de um suposto sicofanta? Nesse, nossa subjetividade não fica, também, atravessada e agenciada como aprisionamentos do próprio "capitalismo mundial integrado", como define Guattari (Guattari e Rolnik, 1986)?

Como síntese dos estudos até aqui apresentados, Trigueiro Mendes, na apresentação de um trabalho sobre Fernando de Azevedo, desenvolve uma argumentação que consubstancia parte dos pressupostos assumidos na reflexão que desenvolvemos no presente artigo.



Assim se expressa Mendes:

*"Numa reavaliação deste educador (Fernando de Azevedo), ressaltou o paradoxo presente em Anísio Teixeira ; impaciente para as soluções fáceis e a maioria das vezes, legais ; e impacientes para as soluções longas, correspondendo à complexidade das conjunturas sociais. Infelizmente, a impaciência preguiçosa de alguns círculos pedagógicos, dentro e fora do governo, ignora ou distorce sob a forma simplista Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, bem como outros educadores e pensadores; ou a paciência sofisticada de pesquisadores cuja couraça erudita cobre tudo, menos o núcleo germinativo e íntimo dos autores no passado e no presente. O importante, entretanto, é compor, solidamente, as contribuições significativas dos pensadores na perspectiva histórica" (1987, p. XIX).*

Ou, finalmente, como propõe Vares (1989, p.78), um dos socialistas mais brilhantes e reflexivos de nossa comunidade, em artigo sobre ética e trabalho em Marx, no qual aponta contradições que podem ser extensivas aos estudos aludidos sobre Anísio, pelos diversificados autores que os desenvolveram (incluindo neles pesquisa que empreendemos no momento, para não sermos "prisoneiros de nossa própria crítica"):

*"Algumas palavras finais: as universidades, como esta que aqui nos reuniu, têm uma importância fundamental para o futuro da sociedade humana. A elas cabe a guarda do saber, naquilo que ele tem de mais sublime e nobre: o seu caráter emancipador e de elevação do homem. Às universidades não cabe o papel de ataúdes que conduzem o saber morto, e congelado. Cabe a elas trazer para a comunidade humana o saber vivo e a cultura contra a barbárie. As universidades não guardam Aristóteles como um cadáver, porque o pensamento de Aristóteles não está morto, como todo grande pensamento. E se ela recebe Marx, como agora ocorre, igualmente um gigante do pensamento humano vivo e, hoje, o único capaz de possibilitar a consciência crítica de uma humanidade inteira".*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Jayme et al. **Anísio Teixeira. pensamento e ação.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.
- ANPEd. INEP. **Teses em Educação em 1991.** Porto Alegre: ANPEd; Brasília: INEP, 1993.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Análise do pensamento sobre o ensino superior no Brasil. Síntese Política, Econômica, Social.** SPES. São Paulo, n.13, p.85-133, 1978.
- \_\_\_\_\_. **A universidade crítica.** São Paulo: Francisco Alves, 1983.
- \_\_\_\_\_. **A universidade temporária.** São Paulo: Francisco Alves, 1986.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault.** Lisboa: Vega, 1987.
- FERNANDES, Florestan. **Memória viva da educação brasileira.** Jornal do Professor de 1º grau. Brasília: INEP/MEC, p.4-5, 1990 (Depoimento de Florestan Fernandes sobre Anísio Teixeira no "1º Encontro da Série "Memória viva da educação brasileira", 12, abril, 1989).
- FERRO, Maria do Amparo Borges. **Anísio Teixeira, democrata da educação.** Brasília: INEP/MEC, 1984. (Prêmio Grandes Educadores Brasileiros. Monografia premiada)
- GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Tecnologia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- GERIBELLO, Wanda Pompeu. **Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra.** São Paulo: Atlas, 1977.

- GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GUATTARY, Felix & ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- FREITAG, Bárbara & ROUANET, Sérgio Paulo (orgs.). **Habermas. Sociologia**. São Paulo: Ática, 1980. (Grandes Cientistas Sociais).
- HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesses**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1988. V. I e II.
- \_\_\_\_\_. **Teoria de la acción comunicativa. complementos y estudios previos**. Madrid: Catedra, 1989.
- \_\_\_\_\_. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990a.
- \_\_\_\_\_. Soberania popular como procedimento. Um conceito normativo de espaço público. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo: n.26, p.100-113, março, 1990b.
- \_\_\_\_\_. Que significa socialismo hoje? revolução recuperadora e necessidade de revisão da esquerda. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo:(30): 99-110, julho, 1991.
- KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MEDEIROS, Marilu Fontoura de & MARTINS, Ana Maria Petersen (coords.). **Anísio Teixeira: um falso progressista e tributário do liberalismo conservador americano ou um representante da formação do pensamento radical no Brasil**. Porto Alegre: PUCRS/UFRGS, INEP/MEC, 1988.
- \_\_\_\_\_. Anísio Teixeira. Notas de Pesquisa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.70, n.164, p.135-5, 1989.

- MENDES, Durmeval Trigueiro. Prefácio. In: PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo: educação e transformação**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- MEURER, Balduino. **Bases filosóficas nas obras educacionais de Anísio Teixeira**. Bauru, FAFIL/SCJ, 1977.
- MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1990.
- NUNES, Zilda Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Rio de Janeiro. UFRJ, 1991. Tese de doutoramento.
- PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo, educação e transformação**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- \_\_\_\_\_. Anísio Teixeira, pensador e homem de ação. In: **Anísio Teixeira, pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. (Retratos do Brasil, 3).
- SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (coord.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- SCHAEFFER, Maria Lucia Garcia Pallares. **Anísio Teixeira: formação e primeiras realizações**. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1988. (Dissertação de mestrado).
- SCHNEIDER, Eliezer. Progresso e história da educação: uma releitura de Anísio Teixeira e Paul Monroe. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v.10, n.3, p.3-15, jul./set. 1986.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **História da burguesia brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

TEIXEIRA, Mirene Mota Santos. **O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira.** São Paulo: Loyola, 1985.

TEIXEIRA, Anísio E. **Educação para a democracia, introdução à administração educacional.** Rio de Janeiro: José Olímpio, s.d.[1936].

\_\_\_\_\_. **Educação progressiva.** São Paulo: Ed. Nacional, s.d.

\_\_\_\_\_. **A universidade e a liberdade humana.** Rio de Janeiro: MEC, 1954.

\_\_\_\_\_. O processo democrático da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Rio de Janeiro, v.25, n.62, p.3-16, abr./jun. 1956.

\_\_\_\_\_. A escola pública, universal e gratuita. Conferência. Congresso Estadual de Educação do Estado de São Paulo, Ribeirão Preto: INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Rio de Janeiro, v.25, n.63, p.3-27, 1956.

\_\_\_\_\_. **Educação é um direito.** São Paulo: Ed. Nacional, 1968a.

\_\_\_\_\_. **Pequena introdução à filosofia da educação, a escola progressiva.** São Paulo: Ed. Nacional, 1968b.

\_\_\_\_\_. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília: INEP, v.65, n.150, p.384-405, maio/ago. 1984.

VARES, Luiz Pilla. A ética e o trabalho em Marx. In.: BOMBASSARO, Luiz Carlos (org.). **Ética e trabalho: cinco estudos.** Caxias do Sul: De Zorzi, Pyr Ed., 1989.

VIANNA FILHO, Luiz. **Anísio Teixeira: a polêmica da educação.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

WARDE, Mirian J. Prefácio. In: MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão, dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova.** São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1990.

## NOTA:

Já foram referenciados, catalogados e se encontram à disposição do leitor mais de 250 trabalhos - entre livros, artigos, conferências, pronunciamentos escritos por Anísio Teixeira - além da inclusão da listagem dos estudos desenvolvidos até 91, sobre este mesmo autor. Tais materiais-fonte fazem parte do acervo da pesquisa, em processo de colaboração entre PUCRS e UFRGS. Agradecemos na revisão e estruturação deste trabalho às bibliotecárias da Biblioteca Setorial de Educação da Faculdade de Educação da UFRGS.

**ABSTRACT:** The present article as a part of research project represents primarily our unconformity with the theoretical treatment gave to Anísio Teixeira, to his ways of thinking and his works. Previously to the relate research about some categories of the Anísio's pedagogical ideas, we think is relevant reflect about the critics that were done by others researchs. So, we bring out others authors ideas and critics concerning Anísio's work, headling some analisis' manicheism, with principal dimensions, if we consider the "understanding of yesterday with the paradigms or vectors as un ideological point of view of today."

**KEYWORDS:** Anísio Teixeira - History of Brazilian education; Brazilian educator; Philosophy of education.

(Recebido para publicação em 24.04.93 e  
liberado em 02.08.94)